RECONNAÎTRE LES ACQUIS: LA VOIE DES UNITÉS CAPITALISABLES

État de question et perspectives de développement

Québec

Reconnaître les acquis:
la voie des unités capitalisables

état de question et perspectives de développement

Ministère de l'Éducation
Janvier 1985

Direction des politiques et des plans:
Jacques Lamarche, directeur

Service de l'éducation permanente:
Jean Proulx, chef de service

Conception et rédaction:

Jean Proulx, avec la collaboration de
Jean L'Héreault et Paul-Henri Lamontagne

Dactylographie:
Cécile Lesage

ISBN 2-550-07806-3
Dépôt légal: premier trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec

PRÉSENTATION

L'élaboration des programmes de formation constitue un élément majeur de tout système de reconnaissance des acquis de formation. Certes, la fabrication des outils d'évaluation des acquis scolaires et expérientiels demeure primordiale, tout comme l'accessibilité des services d'évaluation et de reconnaissance offerts, tout comme l'organisation de la formation et les mesures inscrites dans les Régimes pédagogiques.

Mais tout commence, peut-on affirmer, dans l'élaboration de programmes aux objectifs clairs et significatifs, permettant une évaluation continue et une reconnaissance équitable. C'est à ce point que s'ouvre la voie des unités capitalisables. Car elle vise précisément à faciliter une reconnaissance plus fine des acquis scolaires et expérientiels de formation, à rendre possible, pour autant, la formation continue et à permettre la mise en oeuvre du projet de l'éducation permanente. De l'éducation permanente aux unités capitalisables, en passant par la formation continue et la reconnaissance des acquis de formation, il y a une logique éducative que le présent document entend soutenir. Et pour indiquer les pas à faire dans cette voie, il s'appuie sur des expérimentations menées à l'étranger et sur des réalisations proprement québécoises, permettant d'affirmer que notre système scolaire possède déjà la première assise d'un régime d'unités capitalisables.

Jean Proulx

JEAN PROULX,
président du Comité de la
coordination ministérielle
en reconnaissance des acquis
de formation

TABLE DES MATIÈRES

Page

PRÉSENTATION. i

TABLE DES MATIÈRES iii

INTRODUCTION. 1

1. Les unités capitalisables 3

2. Les expérimentations à l'étranger 5

3. Les réalisations québécoises 8

4. Des lacunes persistantes 11

5. Les pas à faire 14

CONCLUSION 17

INTRODUCTION

La voie des unités capitalisables est envisagée ici sous l'angle de la reconnaissance des acquis de formation. Elle réfère, certes, à la formation et à l'organisation des objectifs des programmes de formation, mais dans l'optique où, précisément, ces objectifs sont définis et divisés de telle manière qu'ils permettent une reconnaissance des acquis de formation plus fine et favorisent, pour autant, une formation continue.

Le présent document entend définir le régime des unités capitalisables, en tenant compte de certaines expérimentations faites à l'étranger et en s'appuyant sur les réalisations québécoises en ce domaine. Il identifie les lacunes persistantes et indique les pas que le ministère de l'Education est prêt à faire en direction d'une reconnaissance des acquis davantage à l'heure de la formation continue et de l'éducation permanente.

1. Les unités capitalisables

Le système des unités capitalisables consiste en une classification des objectifs des programmes scolaires divisés en séquences de formation significatives qui facilitent une reconnaissance plus fine des acquis scolaires et expérientiels, dans l'optique de la formation continue.

La première exigence d'un tel système est, sans contredit, la formulation des programmes de formation en termes d'objectifs à atteindre. Et pour qu'un objectif de formation puisse être reconnu comme atteint lors du passage d'une filière professionnelle à une filière générale, lors d'un changement de programme ou encore au moment de l'accès à un autre ordre d'enseignement, il paraît nécessaire qu'il fasse partie d'un ensemble d'objectifs organisés et classifiés, constituant une sorte de référentiel commun pour tous les programmes et tous les ordres d'enseignement. C'est cette organisation et cette classification des objectifs des programmes scolaires qui, dans un système d'unités capitalisables, prend l'allure d'une banque unique d'objectifs de formation.

La deuxième exigence d'un système d'unités capitalisables réside dans le fait que chaque objectif de cette banque unique doit correspondre à une séquence de formation significative. C'est dire, d'abord, que chaque objectif de formation doit être formulé en termes de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes à acquérir et être, d'une manière ou d'une autre, observable et mesurable, qu'il s'agisse d'un acquis scolaire ou d'un acquis expérientiel. On s'entend assez aisément pour considérer qu'une séquence significative correspond généralement à "un crédit" ou "une unité".

Un bon système d'unités capitalisables doit, de toute évidence, faciliter une reconnaissance plus fine des acquis de formation, tant scolaires qu'expérientiels. Dans cette optique, aucune personne ne

devrait être forcée de reprendre un objectif ou un contenu scolaire déjà maîtrisé. Un tel système suppose qu'une personne qui a atteint un objectif bien identifié et maîtrisé un contenu de formation, quels que soient les lieux et les modalités de son apprentissage, reçoit une reconnaissance officielle. Ainsi, l'atteinte de chaque objectif, correspondant à une séquence de formation significative, est reconnue et consignée par le système scolaire.

En reconnaissant officiellement à une personne l'atteinte d'une séquence de formation significative, de quelque manière que ce soit, et en le faisant pour des fins diverses, qu'il s'agisse de réorientation scolaire ou professionnelle, de poursuite des études, d'accès à un ordre d'enseignement supérieur ou au marché du travail, le système scolaire mis à l'heure des unités capitalisables favorise, pour chaque personne, la "capitalisation" de ses apprentissages, dans l'optique de la formation continue. En permettant des reconnaissances plus fines, en favorisant l'évaluation des acquis expérientiels de formation, en tablant sur les objectifs de formation atteints et en les accumulant pour la poursuite d'un projet personnel de formation, les unités capitalisables se situent d'emblée dans cette optique.

En définitive, un système d'unités capitalisables constitue un instrument plus adéquat de reconnaissance des acquis; il comporte une classification des objectifs,il favorise une organisation de la formation plus souple, des lieux et des modalités d'acquisition de formation diversifiés, des pratiques d'évaluation formative, la mise en place d'un support pédagogique plus personnalisé et il recentre l'ensemble des pratiques administratives et pédagogiques sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement. Les unités capitalisables nous mettent sur la voie de la formation continue et de l'éducation permanente.

2. Les expérimentations à l'étranger

En France, en Belgique, aux Etats-Unis, on poursuit des expérimentations dans le domaine des unités capitalisables, dans le but, tout à la fois, d'assurer une véritable formation continue, une meilleure reconnaissance des acquis de formation, une organisation pédagogique plus respectueuse des cheminements personnels et une motivation soutenue dans les apprentissages.

Ainsi, en France, le ministère de l'Education nationale poursuit l'implantation progressive d'un système d'unités capitalisables au niveau du certificat d'aptitude professionnelle, tant dans l'enseignement régulier que dans l'enseignement aux adultes. A l'enseignement aux adultes, ce système est désigné sous le vocable "enseignement par unités capitalisables", tandis que pour la clientèle régulière, on l'identifie plutôt comme un "enseignement à évaluation continue".

Dans l'enseignement à évaluation continue, on fournit à l'enseignant le référentiel de la profession, avec ses objectifs et son contenu essentiels et on laisse à l'enseignant les tâches d'organisation pédagogique, de méthodologie et d'évaluation. Dans les lycées expérimentaux, on note une motivation accrue des élèves et des enseignants.

L'enseignement par unités capitalisables s'adresse à des adultes qui acquièrent leur formation par récurrence. En raison même de la situation diversifiée des adultes à l'entrée dans le système, de leurs besoins différents et de leurs rythmes personnels d'apprentissage, il s'est avéré nécessaire de se donner des unités d'apprentissage plus petites. Les jurys peuvent reconnaître la réussite d'une partie du certificat d'aptitude professionnelle et du brevet d'études professionnelles.

L'enseignement à évaluation continue pour les jeunes et l'enseignement par unités capitalisables pour les adultes apparaissent tout à la fois comme des moyens d'améliorer la qualité de la formation, de soutenir la motivation et de mieux reconnaître la qualification acquise.

La Belgique mène depuis plusieurs années des expérimentations dans le domaine des unités capitalisables, dans le cadre des projets pilotes soutenus par les Etats membres des communautés européennes, en vue d'améliorer la préparation des jeunes à l'activité professionnelle et de faciliter leur passage de l'éducation à la vie active.

Au plan de la philosophie du système d'unités capitalisables, de nombreux travaux ont été réalisés. On peut en dégager que le système belge d'unités capitalisables poursuit des objectifs pédagogiques explicites, dans la perspective d'une reconnaissance des acquis de formation plus fine, de la formation continue et de l'éducation permanente. Par le système d'unités capitalisables, on cherche aussi à supprimer les inconvénients liés à la rigidité actuelle du système d'enseignement et au cloisonnement des formations. On veut élaborer de nouveaux curriculum qui définissent clairement des objectifs de formation mesurables, qui rétablissent la motivation dans l'enseignement et l'apprentissage, qui permettent une évaluation continue, prenant mieux en compte les exigences de la vie professionnelle.

Certains aspects de l'organisation du système scolaire belge, dont la promotion par année scolaire, nuisent cependant à l'implantation des unités capitalisables et rendent difficile la pénétration de cette philosophie chez les principaux intervenants. Mais on peut constater que l'expérimentation des unités capitalisables a provoqué des remises en question des pratiques pédagogiques, déclenché des actions de renouveau pédagogique, amélioré la motivation et la

persévérance scolaire des élèves impliqués, favorisé le développement d'objectifs de formation plus précis et mieux articulés, instauré une meilleure reconnaissance des acquis de formation.

Aux Etats-Unis, un bon nombre d'expériences sur les unités capitalisables se poursuivent, impliquant plusieurs Etats. L'un des systèmes d'enseignement les plus connus, s'inspirant des unités capitalisables, est le "système d'enseignement personnalisé" (Personalized Teaching System). Né en 1966 au Central Technical Community College de Hasting, Nebraska, il a été par la suite étendu à plusieurs collèges et écoles techniques à travers le pays. Il est utilisé surtout pour former des ouvriers qualifiés et, dans une moindre mesure, des techniciens.

Les métiers présentant des affinités sont regroupés en familles. Les contenus de formation sont formulés en objectifs précis et sont découpés en unités d'une durée de 15 heures d'enseignement. Certaines de ces unités, telles les unités notionnelles, sont communes aux différents métiers de la même famille.

On peut affirmer que cet enseignement par unités capitalisables conduit presque toujours à l'enseignement individualisé ou personnalisé. L'évaluation, par ailleurs, se fait ordinairement à la fin de chaque unité, au moyen de tests standardisés, bâtis à partir des objectifs précis de la séquence de formation. A la demande de l'élève, une attestation indiquant les séquences réussies (ou les objectifs atteints) est émise en tout temps. Ici encore, donc, les unités capitalisables favorisent l'évolution de la pédagogie, permettent une meilleure reconnaissance des acquis de formation et ouvrent les voies de la formation continue.

3. Les réalisations québécoises

Le système scolaire québécois possède déjà des éléments de base d'un système d'unités capitalisables: formulation de programmes et de cours par objectifs, promotion par matière, promotion par cours, accumulation de crédits. Il possède aussi une expertise évidente et des outils de premier ordre, tels les répertoires des profils de formation professionnelle et des éléments de connaissance publiés par le ministère de l'Education, une banque existante de programmes de formation pour adultes découpés en séquences d'apprentissage, un soutien informatique éprouvé. De même, des expériences en unités capitalisables ont été menées dans des commissions scolaires et des écoles du Québec et plusieurs missions ont été effectuées à l'étranger, notamment en France et en Belgique, pour observer les expérimentations en ce domaine.

Dans l'ordre d'enseignement primaire, le progrès continu est devenu une orientation fondamentale qui a su modifier sensiblement l'organisation et le vécu pédagogique. Ainsi, on y favorise l'évaluation formative, l'individualisation de l'enseignement et le respect des rythmes personnels d'apprentissage.

Dans l'ordre d'enseignement secondaire, la première assise du système d'unités capitalisables est précisément la pratique de la promotion par matière. Mais il faut ajouter que la formulation des programmes en termes d'objectifs, l'évaluation formative, la prise en compte des résultats de l'ensemble de l'année scolaire, les mesures d'aide et de récupération de même qu'un système de "crédits" où tout cours réussi compte pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, constituent autant de facteurs d'une reconnaissance des acquis de formation plus adéquate et d'une formation continue mieux garantie.

Dans l'ordre d'enseignement collégial, la promotion se fait par cours et par session. L'élève inscrit à un programme voit consigné dans un bulletin cumulatif l'état de ses acquis de formation. S'il a complété les exigences d'un programme, il reçoit le diplôme d'études collégiales avec mention de la spécialisation ou de la concentration qu'il a choisie. Chaque cours réussi, où les travaux continus comptent largement, est inscrit au dossier de l'élève. Il n'y a pas de reprise d'une année ou d'une session, mais bien d'un cours-session, qui constitue alors la plus petite unité capitalisable d'un projet de formation. Cette pratique permet l'étude à temps partiel et la formation récurrente. Le système de crédits vient, lui aussi, améliorer la reconnaissance, en attribuant une pondération à chacun des cours.

A l'éducation des adultes, dans les ordres secondaire et collégial, une évaluation et une reconnaissance des acquis de formation sont pratiquées dès l'entrée dans le système et la formation acquise se traduit en crédits cumulatifs à l'intérieur ou non d'un programme de formation. L'adulte peut, en tout temps, recevoir un bulletin cumulatif, c'est-à-dire un relevé des cours réussis et des crédits accumulés et se situer à nouveau en regard de son projet de formation.

Dans l'ordre d'enseignement universitaire, les conditions d'admission sont telles qu'elles permettent d'accueillir des personnes sans diplôme d'études collégiales, mais dont la préparation est jugée suffisante. De même, à l'entrée ou lors d'un changement de programme, il appartient à chaque université de reconnaître les acquis de formation et d'émettre les équivalences. En règle générale, l'étudiant s'inscrit à un programme constitué de cours dont la valeur de formation se traduit en crédits. La réussite d'un cours-session est comptabilisée en crédits et peut servir pour l'attestation d'études ou le diplôme.

Le système scolaire québécois possède donc la première assise d'un régime d'unités capitalisables, visant à assouplir ses modes de reconnaissance des acquis de formation et à rendre davantage justice aux élèves et aux étudiants, dans une optique de formation continue. Les efforts engagés tant dans la relance et le renouveau de la formation professionnelle que dans la mise en oeuvre de la politique de l'éducation des adultes portent, en particulier, sur une reconnaissance des acquis de formation plus fine et plus juste, dans l'optique de la formation continue.

De même, l'entreprise à toutes fins utiles terminée de révision des programmes de l'enseignement secondaire général, maintenant formulés et découpés en objectifs de formation, est un pas dans la même direction. Car la manière dont les programmes font voir les objectifs à atteindre est capitale pour la reconnaissance des acquis de formation. Dans la même veine, un cadre d'élaboration et de révision des programmes de formation professionnelle a été établi de manière à ce que les objectifs de formation soient bien définis et à ce que les programmes conviennent aux besoins aussi bien de ceux qui sont en cheminement continu que de ceux qui sont en cheminement discontinu de formation. De même, le cadre d'élaboration et de révision des programmes de l'enseignement collégial est en voie d'être rénové, accentuant la définition des programmes par objectifs et mettant sur la voie d'unités de formation délimitées.

Ces réalisations et ces entreprises nous permettent donc d'affirmer que le système scolaire québécois possède la première assise d'un régime d'unités capitalisables.

4. Des lacunes persistantes

Bien que la première assise du système d'unités capitalisables soit déjà établie, il n'en reste pas moins que persistent d'importantes lacunes. En mettant maintenant ces dernières en évidence, il sera possible d'entrevoir les pas qui pourraient être faits et de dégager quelques perspectives de développement.

Ainsi, le progrès continu ne va pas sans difficultés au moment du passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire: quels sont les acquis de formation sur lesquels on peut tabler? quels sont les objectifs réellement atteints?

Au secondaire, on en est encore à reconnaître un cours-année. Si l'élève échoue, il doit reprendre le cours au complet (soit 100 ou 150 heures) pour obtenir ses "crédits". De même, il y est difficile de reconnaître les formations acquises dans une filière professionnelle lors du passage à une filière générale ou lors d'un changement d'orientation. De plus, au secondaire professionnel, l'inscription à un programme plutôt qu'à des cours ne facilite pas la reconnaissance des acquis de formation lors d'un changement d'orientation ou au moment de passer au collégial.

On peut dire, de même, que le système actuel fonctionne bien pour tous ceux qui complètent sans interruption leurs études. Ainsi, un élève qui a réussi une cinquième secondaire se verra reconnaître sans problème ses acquis de formation parce que l'ensemble de ses études est sanctionné par un diplôme "terminal" officiel. Il en va de même pour un diplôme du collégial. La situation se complique pour ceux qui interrompent leurs études en cours de route. L'unité de mesure du système actuel n'est pas la même pour les jeunes et les adultes et diffère d'un ordre d'enseignement à l'autre; les objectifs des cours ne sont pas toujours définis clairement. Ce double

fait rend souvent très difficile l'évaluation précise du dossier de la personne sans diplôme qui revient dans le système scolaire.

L'employeur se heurte au même problème quand il désire évaluer le niveau de "qualification" d'un candidat qui postule un emploi mais qui ne possède pas de diplôme. Le relevé de notes fournit bien quelques renseignements,mais ces derniers se limitent à des titres et à des numéros de cours qui n'ont que peu de signification pour l'employeur.

Dans l'ordre d'enseignement universitaire, malgré l'ouverture présente dans les régimes pédagogiques et la traduction des formations acquises en crédits, il reste des lacunes qui rendent difficile, en pratique, une reconnaissance des acquis tout à fait équitable. Ainsi, la décentralisation des responsabilités non seulement entre les universités, mais aussi au niveau des facultés et départements, rend difficile l'élaboration de politiques et de pratiques communes en reconnaissance des acquis. Dans un grand nombre de programmes contingentés, la compétition est tellement forte que le candidat à profil particulier risque d'être défavorisé devant un candidat à profil "régulier", répondant aux structures d'accueil. De même, il reste bien souvent un manque de confiance en la valeur des formations acquises au collège. Enfin, on demeure encore trop peu réceptif en regard des acquis expérientiels de formation (expériences de vie, autodidaxie, expériences de travail, etc.).

Des problèmes particuliers de reconnaissance se posent également entre le système dit régulier et l'éducation des adultes. Des formations acquises à un endroit ne sont pas reconnues à l'autre. Des cours entiers doivent être repris parce que des programmes de formation ne se recoupent pas suffisamment.

Les cloisonnements existent encore trop entre les programmes de formation, les filières générale et professionnelle, les ordres

d'enseignement, les jeunes et les adultes. Ces cloisonnements empêchent une reconnaissance des acquis de formation équitable et s'opposent à la formation continue que promeut l'éducation permanente.

Les systèmes de reconnaissance des acquis de formation n'ont pas de base commune. En l'absence de référentiel commun, la comparaison entre systèmes de reconnaissance est rendue difficile. Ce manque de cohérence entre les pratiques d'élaboration de programmes, d'évaluation et de reconnaissance de chacune des composantes du système scolaire pénalise finalement l'individu.

De même, la reconnaissance des acquis de formation s'appuie encore trop sur des durées et des modes scolaires d'acquisition de formation plutôt que sur des objectifs de formation atteints. On devrait pouvoir évaluer l'atteinte d'un objectif de formation indépendamment des modalités ou des lieux d'acquisition de cette formation.

Ces lacunes du système scolaire font qu'une personne doit souvent reprendre des formations qu'elle possède, perd son temps, se décourage, en arrive à se juger inapte, perd confiance. Elle rencontre des embûches nombreuses sur le chemin de sa formation continue. Elle se bute à des obstacles inutiles dans la poursuite de son projet éducatif.

Les promesses individuelles et sociales du projet de l'éducation permanente et ses ouvertures sur les perspectives de la formation continue exigent un système de reconnaissance des acquis de formation plus raffiné et plus équitable. Passer à l'étape suivante, établir la seconde assise d'un système d'unités capitalisables, nous permettrait sans doute de nous rapprocher d'un meilleur régime de reconnaissance des acquis et de formation continue.

5. Les pas à faire

Si le système scolaire entend miser sur ses réalisations pour aller plus loin et corriger les lacunes relevées plus haut, s'il accepte de se situer résolument dans la dynamique de la formation continue promue par le projet de l'éducation permanente, il doit évoluer vers des modalités et des instruments de reconnaissance des acquis qui permettent à l'individu de capitaliser le plus possible les objectifs de formation qu'il a atteints. Pour ce faire, le système scolaire doit franchir un nouveau pas dans la voie des unités capitalisables: s'orienter vers la constitution d'une banque unique d'objectifs de formation, réunissant les objectifs de l'ensemble des programmes de formation des ordres secondaire et collégial et présentant un référentiel commun qui puisse servir à l'élaboration de nouveaux programmes, cours ou séquences de formation, aussi bien dans l'enseignement dit régulier que dans les formations sur mesure. Entre les ordres universitaire et collégial, l'harmonisation souhaitée entre les objectifs de formation devrait être amorcée au sein du Comité de liaison existant (CLESEC).

Pour cerner le projet de formation d'un individu ou pour déterminer les objectifs d'un cours ou encore pour fixer les objectifs de formation pour une fonction-type ou une spécialité, on choisirait dans cette banque unique les séquences de formation. Ainsi, les objectifs ou les séquences de formation pourraient être regroupés et ordonnés dans des formations par projet ou sur mesure, dans des cours et dans des programmes.

De plus, pour éviter le morcellement et la "taylorisation" parfois appréhendés, on devrait voir à sauvegarder le caractère intégrateur de la formation, dans les cours et les programmes. C'est pourquoi la banque unique devrait inclure des objectifs de synthèse ou des

séquences de formation intégratrices, que tout bon programme de formation doit comporter. Assurer une meilleure reconnaissance de chaque apprentissage significatif réalisé, favoriser le progrès et la formation continus, ne devrait pas permettre de laisser de côté les exigences d'intégration et d'unification propres à toute formation authentique.

La banque unique d'objectifs ne devrait être constituée, de fait, que de séquences de formation significatives. Une séquence de formation significative s'exprimerait dans un objectif, formulé en termes de connaissances, habiletés ou attitudes précises à acquérir, d'une manière ou d'une autre, et devrait nécessiter un temps d'apprentissage correspondant normalement à "un crédit" ou "une unité".

Chaque programme comprendrait un certain nombre d'objectifs ou de séquences de formation, regroupés par thèmes. Une séquence de formation codifiée pourrait être utilisée dans divers programmes d'un secteur de formation, dans divers secteurs de formation ou même dans divers ordres d'enseignement. Pour des fins d'intégration, de relation avec un thème donné ou d'organisation de la formation, plusieurs objectifs ou séquences de formation pourraient être regroupés pour constituer un cours. Un cours indiquerait les séquences de formation codifiées qui le composent.

La reconnaissance officielle par le ministère de l'Education se ferait par cours-session, indiquant le nombre d'unités ou de crédits réussis. L'établissement scolaire assurerait la reconnaissance de toutes les séquences de formation réussies. Ainsi, au moment d'un échec, d'un abandon, d'un retour aux études ou d'une demande de reconnaissance, un individu pourrait recevoir de l'établissement scolaire une attestation des séquences de formation réussies, si elles ne constituent pas un cours complet, et une attestation du Ministère, dans le cas d'un cours-session réussi. De la sorte, on pourrait identifier rapidement les acquis d'un individu, pour l'aider à

établir son projet de formation, s'il désire poursuivre ses études, ou pour lui fournir des attestations de capacités, s'il veut intégrer le marché de l'emploi.

La constitution d'une banque unique d'objectifs ou de séquences de formation significatives, servant aussi bien à la composition et à la révision des programmes qu'à la reconnaissance des acquis, apparaît comme une tâche à laquelle il faudra s'adonner si l'on souhaite aller plus loin dans la voie des unités capitalisables.

Le geste concret à poser, dès maintenant, est de commencer en faisant l'exercice pour un progamme, là où les difficultés observées quant à la reconnaissance des acquis sont plus vives: un programme de formation professionnelle du secondaire et du collégial, dispensé en enseignement dit régulier et en éducation des adultes. Ce programme pourrait être celui qu'on identifie comme "travail de bureau". Le modèle alors dessiné pourra être suivi, s'il est concluant, dans l'élaboration de tout nouveau programme, puis appliqué dans la révision des programmes existants, d'abord en formation professionnelle, puis également en formation générale. Ainsi, progressivement, se constituera la banque unique d'objectifs de formation et, partant, le système d'unités dont a besoin la reconnaissance des acquis pour progresser de façon déterminante. Le ministère de l'Education se propose d'agir en ce sens.

CONCLUSION

La voie des unités capitalisables n'est pas une panacée. Elle ne constitue qu'un élément, important certes, d'une stratégie de développement en reconnaissance des acquis de formation. Le ministère de l'Education reconnaît le bien-fondé de cette voie et accepte d'y faire quelques pas de plus, au nom d'une meilleure accessibilité et d'une plus grande équité, qui sont le coeur même de la reconnaissance des acquis de formation et du projet de l'éducation permanente.